

Capítulo 4

INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL MONTAÑA MÁGICA: EL DESAFÍO DE LA RURALIDAD

DOI: 10.25100/peu.869.cap4

 Diana Milena Gutiérrez Duque¹⁰

Generalidades de la IEO

La IEO Montaña Mágica se encuentra ubicada en zona rural de Santiago de Cali, es parte de la comuna 1 y recibe estudiantes de familias pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Cuenta con la sede principal y dos sedes anexas, una de las cuales atiende los niveles de Preescolar y Primaria en la mañana y la tarde, mientras que la otra lo hace en jornada única. En la sede principal se imparten los niveles de Básica y Media en la mañana, la tarde y la noche. La institución ofrece las modalidades académica y técnica en auxiliar de diseño gráfico. El total general de la población estudiantil es de 1593 y un poco menos de la mitad de los estudiantes (647) pertenecen a la sede principal. Montaña Mágica cuenta con dos docentes de inglés tanto en la jornada de la mañana como de la tarde. La institución no es focalizada, es decir, en ella no se implementan las acciones de la política educativa Colombia Bilingüe, como los programas de desarrollo profesional o la dotación de los libros de texto publicados por el MEN.

Durante la revisión documental, se tuvieron en cuenta los resultados de la sección de Inglés de la prueba Saber 11 de los últimos cinco años. Se encontraron las variaciones que se presentan en la Tabla 8 y en las Figuras 8 y 9, las cuales resumen estadísticas descriptivas del desempeño de los estudiantes en dicha prueba (media y desviación estándar), así como la distribución de los estudiantes en los niveles del MCER (Consejo de Europa, 2002).

¹⁰ Profesora, Escuela Normal Superior Farallones de Cali, Colombia. Correo: diana.milena.gutierrez@correounivalle.edu.co

Tabla 8. Resultados de la IEO Montaña mágica en las pruebas Saber 11 de 2015 a 2019

Año	Nivel promedio	Media	Desv. estándar	A-	A1	A2	B1	B+
2015	A1	48	8	54%	40%	4%	1%	1%
2016	A1	50	9	48%	29%	18%	5%	0%
2017	A-	46	10	62%	23%	11%	4%	0%
2018	A1	48	9	50%	33%	16%	1%	0%
2019	A1	48	7	47%	27%	26%	0%	0%

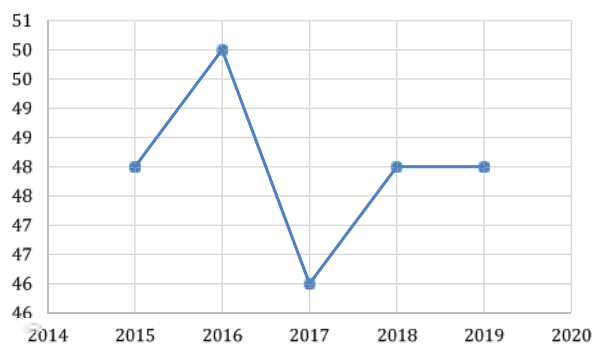


Figura 8. Evolución de la media de desempeño de la IEO Montaña Mágica en la sección de inglés de la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

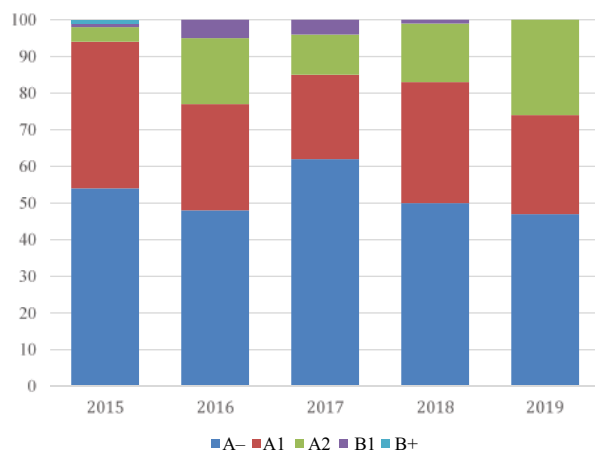


Figura 9. Distribución de los estudiantes de la IEO Montaña Mágica en los niveles del MCER según los resultados de la sección de inglés de la prueba Saber 11 de 2015 a 2019

La Tabla 7 y las Figuras 8 y 9 muestran que el nivel de inglés de los estudiantes de la IEO Montaña Mágica es, en general, básico, A1. Los resultados de la media reflejan un desempeño sostenido de 48 puntos durante los años 2015, 2018 y 2019, puntaje que está en el límite más bajo del nivel A1 (el MEN establece el rango A1 entre 48 y 57 puntos). En el año 2016, se presentó un aumento de la media a 50 puntos, siendo el año en que se registró el mayor número de estudiantes (5%) en el nivel B1.

En 2018, el promedio del nivel A- bajó y los resultados en el nivel A1 subieron del 23% al 33%, lo cual pudo estar asociado, de acuerdo con los docentes, al trabajo previo de práctica en el que «los estudiantes se familiarizaron con el tipo de prueba». Entre los años 2017 y 2018, se logró una transición positiva del nivel A- (disminuyó en un 12%) al nivel A1 (aumentó en un 10%). Esta migración refleja el aumento en el nivel de inglés de la población estudiantil al menos de un nivel al otro. Al mismo tiempo, el nivel A2 subió del 11% al 16% y el nivel B1 bajó del 3% al 1%. Para el año 2019, los porcentajes reportaron una leve migración hacia niveles superiores, es decir, fueron menos los estudiantes ubicados en los niveles A- y A1, y más los estudiantes ubicados en el nivel A2. De hecho, entre 2015 y 2019 se observa que la tendencia en el nivel A2 en cuanto al aumento gradual del porcentaje de estudiantes ha sido del 4% en el 2015 al 26% en el 2019 (con excepción de la transición 2016 a 2017, donde se observa una disminución).

Según los docentes, las mejoras, aunque leves, se deben también a un cambio de actitud en los estudiantes. Así lo expresaron:

En años anteriores había existido un bloqueo en los estudiantes frente a la lengua extranjera, pero en la actualidad no es así. Los estudiantes tienen ahora una mentalidad distinta y hay más apertura e interés hacia la lengua extranjera y, cuando se gradúan, además de querer continuar con sus estudios posteriores, también quieren seguir estudiando inglés. (Docente de la IEO Montaña Mágica en reunión de trabajo durante la asesoría, 20 de agosto de 2019)

Esta percepción de los docentes puede interpretarse de diversas maneras. Por un lado, los docentes señalaron en el Acompañamiento que ha habido un cambio en las prácticas pedagógicas en la IEO, el cual ha tenido un impacto positivo en los estudiantes. Por otra parte, podría ser también que cada vez es más evidente la pertinencia de poder comunicarse en inglés. Cali ha sido sede de eventos deportivos, culturales y turísticos que la han convertido en destino de un importante número de visitantes extranjeros que se comunican en inglés, independientemente de su nacionalidad de origen. Estos eventos han abierto la posibilidad a jóvenes de vincularse a estos eventos, ya sea laboralmente o a través del voluntariado, brindando así oportunidades de beneficios económicos o desarrollo personal e intercultural, de manera que puede ser que los estudiantes estén más abiertos al aprendizaje del inglés de forma más consciente, teniendo en cuenta las posibilidades que se les pueden presentar, máxime cuando los docentes les animan a que participen en estos eventos.

Pese al incremento en el desempeño por niveles diferenciados, luego de varios años de instrucción, el desempeño global de la IEO Montaña Mágica sigue siendo A1, es decir que los estudiantes de esta IEO son apenas capaces de usar frases sencillas para necesidades inmediatas, dar información personal básica y relacionarse de

forma elemental con un interlocutor. Hemos recomendado que, para avanzar en los aprendizajes y mejorar el nivel promedio general, los docentes podrían considerar realizar un trabajo colaborativo con los docentes del área de Lengua Castellana en aras de trazar estrategias de acción conjuntas. Lo anterior se sugiere teniendo en cuenta la relación entre las habilidades de lectura en la lengua materna y el desarrollo de la competencia en la lengua extranjera (Artieda, 2017; Gutiérrez y Mayora, 2021; Kahn-Horwitz et al., 2006).

Planeación curricular

Para el proceso de la revisión documental en la IEO Montaña Mágica, se tuvo acceso al capítulo de fundamentación del PEI del año 2016. Por ser una IEO rural, se accedió también al componente legal y contextual del Proyecto Institucional Educativo Rural y Comunitario (PIERC), cuyo año no se especificaba. De acuerdo con estos documentos, el área de Humanidades está compuesta por las asignaturas de Lengua castellana e Idioma extranjero, es decir, inglés. Se pudo evidenciar así mismo que se reconoce el papel de la lengua castellana y de la lengua extranjera en los objetivos institucionales, basándose en los postulados de la Ley General de Educación, específicamente citando los artículos 21 y 22: «La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera» y «La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera» (Ley 115 de 1994). En la descripción del perfil del estudiante, en una sección denominada «Conocer», se menciona un planteamiento que claramente evoca el discurso del PNB y que está presente en los EBCI:

Maneja la comunicación oral y escrita del idioma inglés lo que le permite desenvolverse con éxito en las actividades estudiantiles y sociales e insertarse en el mundo globalizado del tercer milenio en el cual las distancias son cada vez más cortas. (PEI, p. 46)

Así mismo, en la sección del «Hacer» del perfil del estudiante, se describe: «Maneja con solvencia la comunicación oral y escrita de los idiomas inglés y francés, desenvolviéndose con éxito en las actividades estudiantiles, laborales y sociales, insertándose con éxito en el mundo globalizado del tercer milenio» (PEI, p.47).

Bajo las concepciones anteriores, se puede mencionar que la lengua en la IEO Montaña Mágica tiene una visión funcional y un enfoque comunicativo. De acuerdo con Álvarez Valencia (2018), la visión de lengua funcional tiene como fin que el estudiante sea competente en la lengua, esto quiere decir que se involucra «el conocimiento operacional y el conocimiento pragmático, que, a su vez, están compuestos por otros elementos como el conocimiento gramatical y textual y el conocimiento funcional y sociolingüístico respectivamente» (p. 59), lo cual es consistente con los propósitos de enseñanza de la lengua en la IEO. Así mismo, el PIERC presenta un planteamiento claro respecto a la visión de enseñanza en la IEO, según la cual la educación es asumida como un proceso de formación del ciudadano en el saber, en el saber hacer y el ser; este proceso de formación debe partir, de acuerdo con el documento, de la cultura del estudiante, su realidad social y su persona o aspecto afectivo.

En cuanto a la intensidad horaria, en Preescolar no se enseña la lengua extranjera debido al desconocimiento entre los docentes de este nivel, mientras que en Primaria la intensidad horaria corresponde a dos horas semanales y en Secundaria y en Media a tres horas por semana. El PIERC de la IEO Montaña Mágica integra y articula los lineamientos curriculares, planteados en términos de EBCI, que buscan potenciar en los estudiantes sus capacidades para resolver problemas particulares de la comunidad educativa e igualmente acercarse a problemáticas locales, regionales e incluso nacionales y mundiales.

El plan de área de la institución está estructurado con los siguientes apartados: nombre,

descripción, propósito del área, asignaturas, docentes orientadores, intensidad horaria, marco teórico acerca de la transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales del área de Humanidades, objetivo general y específicos de dicha área, competencias del área (y de manera separada de lengua castellana e inglés), estrategias metodológicas, marco contextual de la metodología, recursos metodológicos, formas y medios para la evaluación, criterios de valoración continua, evaluación por competencias, tabla descriptiva de las competencias e indicadores de desempeño para lengua castellana e inglés, acciones de seguimiento para el mejoramiento, trabajo complementario de nivelación y profundización, planes de aula por período (tanto de la lengua castellana como de inglés de grado 1° a 11°), planes de aula de lengua castellana e inglés del programa nocturno y sabatino (ciclo III a ciclo VI), y la bibliografía.

El plan de área hace énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa como propósito primordial del área de Humanidades, considerando el carácter pragmático de la comunicación y reconociendo la importancia de los idiomas en la adquisición del conocimiento, la ciencia y la cultura. El documento evidencia un trabajo organizado y planificado, a pesar de algunos ajustes que es posible incorporar. Aunque la estructura del plan estaba en desarrollo cuando se tuvo acceso al documento, este reflejaba un trabajo colaborativo entre docentes de las asignaturas que componen el área. Se observó que la información plasmada es relevante, coherente y estaba bien articulada con los estándares. Los procesos de lectura y escritura se presentan como fundamentales para desarrollar el pensamiento crítico; de esta manera, se establecen ejes conceptuales alrededor de los cuales se integra el conocimiento.

Sobre el plan de aula, como se puede ver en la Tabla 9, plantea al inicio una clara distinción entre el enfoque pedagógico y el enfoque metodológico (proyectos integrados y articulados); aunque de este último no hubo evidencias de la forma en

la cual se lleva a cabo. Por otra parte, el documento contempla tres grupos (persona, familia y comunidad) desde grado 1° a 11°. Luego, cada fase viene acompañada de preguntas animadoras con las que se pretende dar orientación general a la enseñanza. En el ejemplo de la Tabla 9, la fase es «Persona» y las preguntas animadoras hacen referencia a las preguntas de información personal, la escritura de textos autobiográficos, las estrategias de lectura de textos en inglés, y las competencias

y habilidades para responder pruebas de inglés. A partir de estas preguntas, se seleccionan los estándares de competencia escritos en primera persona y con algunos ajustes con respecto a la Guía n.º 22 *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras* del MEN. Hay un estándar seleccionado para abordar las estrategias de lectura en inglés que se proponen en la pregunta animadora, junto con la formulación de preguntas de tipo personal.

Tabla 9. Ejemplificación de la forma en la que se presenta el plan de aula de la IEO Montaña Mágica

Enfoque pedagógico: constructivista-humanista		Enfoque metodológico: proyectos integrados y articulados	
Área: Inglés Docentes orientadores:		Nivel: básica secundaria	Grado: undécimo (11°)
Objetivo: acompañar y potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes			
Fase	Estándar de competencia	Ejes conceptuales	Desempeños cognitivos a evaluar (DBA)
Persona Preguntas animadoras ¿Cómo formulo y contesto preguntas de información en inglés de una manera fluida? ¿Qué información puedo expresar en inglés al escribir textos autobiográficos? ¿Qué estrategias puedo utilizar al leer textos en inglés que contengan información de la vida cotidiana? ¿Cómo aplico mis conocimientos de inglés al contestar pruebas internas y externas que evalúan mi proficiencia en el idioma?	Escucha		
	En interacciones con hablantes nativos de inglés, reconozco elementos propios de su cultura y puedo explicarlos a mis compañeros.	1. <i>Review</i>	Identifica el propósito de textos orales y escritos de mediana longitud, relacionados con temas de interés general y de su entorno académico y la comparte con otros.
	Lectura		
	Comprendo textos de diferentes tipos y fuentes de interés general y académico	a. <i>Usual phrases</i> b. <i>Personal information questions</i> c. <i>WH questions</i>	Explica tanto en forma oral como escrita las causas y los efectos, así como el problema y la solución de una situación.
	Selecciono y aplico estrategias de lectura apropiadas para el texto y la tarea.	2. <i>Reading strategies</i> a. <i>Skimming</i> b. <i>Scanning</i> c. <i>Cognates</i>	Identifica el propósito de textos orales y escritos de mediana longitud relacionados con temas de interés general y de su entorno académico, y la comparte con otros.
	Escritura		
	Escribo textos que explican mis preferencias, decisiones y actuaciones.		
	Conversación		
	Participo en conversaciones en las que puedo explicar mis opiniones e ideas sobre temas generales y abstractos, y sobre personas.		
	Puedo iniciar un tema de conversación y mantener la atención de mis interlocutores. Cuando hablo mi discurso es sencillo y coherente.		

Fuente: adaptada del plan de aula de la IEO Montaña Mágica.

Seguidamente, en el plan de aula se presentan los «ejes conceptuales» que, en otros modelos tradicionales de currículo, corresponden a los contenidos, las unidades de conocimiento o temas que el estudiante necesita conocer y aplicar para lograr las competencias planteadas en los objetivos (Nunan, 2001). Los ejes conceptuales incluyen elementos de tipo gramatical (*Wh questions*) y cognitivo (*reading strategies*), estableciéndose correspondencia con los EBCI. Por otra parte, en el ejemplo no hay contenidos (ejes conceptuales) ni DBA (desempeños cognitivos) para los estándares asociados a la escritura y la conversación. Esto puede deberse simplemente al hecho de que el plan de área aún estaba en revisión al momento del acompañamiento o puede tratarse a la dificultad propia derivada de la planeación de las habilidades productivas (Brown y Lee, 2015).

Por último, el plan de aula presenta los desempeños cognitivos a evaluar, que en este caso están expresados en los DBA (MEN, 2016a). Se debe señalar la coherencia entre los DBA y los EBCI seleccionados para Secundaria, aunque en la Primaria se observó que, en casi todos los grados, bajo el rótulo DBA se presentaban estándares del MEN (2006). Esto revela una confusión en la conceptualización de estos términos, ya que, si bien se complementan, no es pertinente establecerlos como meta de aprendizaje para un grado un estándar, que se espera sea alcanzado en un periodo de varios grados (1° a 3°, por ejemplo), y considerarlo equivalente a un DBA que es más preciso y brinda una ruta concreta para cada año escolar. Como ya se mencionó, el desarrollo de la competencia comunicativa se plantea con énfasis en el plan de área, mas no así en el plan de aula, en el que los ejes conceptuales no muestran funciones comunicativas a desarrollar.

La práctica pedagógica

Las prácticas pedagógicas que aquí se describen corresponden al acompañamiento en el aula a dos docentes de inglés de bachillerato de los grados 8° y 9°, ambas licenciadas y formadas en la enseñanza de lenguas extranjeras. A continuación, se presenta la primera observación de clase con el grado 8° en la cual se identificaron dos momentos, presentación del contenido y la práctica.

El objetivo de la clase de octavo grado fue clasificar objetos en contables y no contables. La lección inició retomando el tema visto en la sesión anterior y posteriormente se planteó el propósito de la clase acompañada. Las instrucciones de la actividad se dieron en español y luego la docente continuó la interacción en inglés. Algunos estudiantes de manera voluntaria clasificaron imágenes de sustantivos en contables y no contables, mientras que el resto validaba la clasificación y de esta manera demostraban la comprensión del tema. La docente explicó la diferencia entre *there is...* y *there are...* con ejemplos en el tablero, los cuales fueron copiados por los estudiantes en sus cuadernos. Así mismo, la profesora explicó el uso de los artículos *a/an*. En la segunda parte de la clase, cada estudiante recibió una ficha de trabajo con tres secciones de ejercicios, de los que solo debían realizar el segundo punto que consistía en clasificar treinta y cuatro sustantivos en contables y no contables. Los estudiantes usaron recursos como apuntes, fichas anteriores en donde previamente habían trabajado el vocabulario y la docente propuso el uso del diccionario. Al finalizar la lección, por motivos de tiempo, no se hicieron preguntas o actividades para evidenciar el aprendizaje o aclarar dudas, sino que la docente anunció que recogería la actividad en la siguiente sesión. Como se puede inferir, la actividad estuvo centrada en aspectos lexicales y sintácticos, asociado con el *grammar-translation method* que privilegia la lengua escrita y refleja una visión

tradicionalista de la enseñanza del inglés. Estas actividades del currículo ya ejecutado se distancian de lo descrito en el perfil del estudiante, que hace énfasis en la comunicación. En este sentido, autores como Richards y Rodgers (2014) resaltan la importancia de proponer variedad de actividades en la medida en que se alcancen los objetivos comunicativos, participar en la comunicación y desarrollar los procesos comunicativos (intercambio de información, negociación del significado e interacción).

La segunda clase acompañada a este grado se dio después de realizar la planeación de manera conjunta con la docente. El objetivo del acompañamiento era reforzar la clase anterior, pero incorporando actividades comunicativas que permitieran la interacción entre grupos de estudiantes en inglés de manera natural. Para ello, se propuso llevar a cabo un reto usando *How much/many...?* en el supermercado. El salón se dispuso de manera específica ubicando cuatro estaciones con material concreto y ejercicios, en los que los estudiantes rotaron en grupos y completaron las actividades. Si bien las instrucciones se dieron en la lengua materna para asegurar la comprensión de la actividad, en el desarrollo de esta se incorporó el uso del inglés. En la primera estación se dispuso material concreto y un cartel con vocabulario referente a recipientes y cantidades. En la segunda estación se colocó un cartel con la diferencia entre contables y no contables, y el uso de las estructuras *how much...* y *how many...* La tercera estación consistía en una mesa con material concreto y pósteres con la exhibición del vocabulario de los productos del supermercado. La última estación era de preguntas tipo *how much...* y *how many...* que se debían clasificar en contables y no contables. Todos los estudiantes estuvieron muy motivados, en algunos casos se pudo observar que intentaban hacer uso de la lengua extranjera, aunque predominó el uso del español para aclarar dudas entre pares, así lograron terminar el reto de la guía.

De las dos prácticas acompañadas en el grado 8° se puede concluir que las actividades generaron interés en los estudiantes y se pasó de trabajar individualmente a propiciar la interacción entre pares para hacer uso de la lengua extranjera de manera más significativa. La mayoría de estudiantes privilegió el uso de la lengua materna para llevar a cabo las actividades, lo cual puede estar asociado a diversos factores como la falta de vocabulario o de claridad en el uso, o aplicación de las estructuras que se estaban presentando en el momento de la clase. De igual forma, podría estar evidenciando la falta de práctica oral en los grados anteriores. Las actividades estaban en correspondencia con el objetivo planteado, aunque al cierre de cada clase no se evidenció realimentación, en algunos casos porque los estudiantes requirieron más tiempo para completar la actividad y en otros por interrupciones ajenas a la clase. Es de anotar que la realimentación es necesaria en las diferentes etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje para que las actividades y evaluaciones no se usen solo como una forma de medir los saberes o los conocimientos de los estudiantes, sino que también sea oportuna para indagar, crear y enriquecer el proceso. Así mismo, las prácticas reflejaron la necesidad de dar un mayor *input* desde el inicio del año escolar con expresiones de uso frecuente, con el fin de que los estudiantes interactúen de forma más natural. Por ejemplo: *What is...?*, *How do you say...?*, *Is it countable or uncountable?*, *I think...*, solo por mencionar algunas. Teniendo un mayor *input* se dinamiza la clase, los estudiantes adquieren más confianza y familiaridad con la lengua extranjera y les da más oportunidad de participar e interactuar desde el enfoque comunicativo. Frente a este propósito se debe mencionar el esfuerzo de la docente por preparar la segunda clase centrada en los estudiantes, utilizando material didáctico auténtico que permitió trabajar los conceptos de manera concreta e interactiva, propiciando una experiencia amena

y significativa para los estudiantes que les hizo interesarse por la lengua inglesa.

A continuación, se describe la primera de las dos clases acompañadas en el grado 9° cuyo objetivo fue identificar y usar los conectores de secuencia en varios formatos.

La clase inició en inglés con el saludo, la presentación del tema y las instrucciones de la actividad. Los estudiantes pegaron en el tablero cartulinas con los títulos de las estructuras gramaticales estudiadas: *conditionals*, *comparisons*, *connectors of cause and effect*, *addition* y *opposition*. Luego la docente mostró tarjetas con algunos conectores y los estudiantes las clasificaron en el grupo al que correspondían. Posteriormente, en parejas, los estudiantes desarrollaron una actividad de cuatro ejercicios con conectores de secuencia en los que debían identificarlos en una lectura, usarlos para completar un texto y para realizar un escrito corto inédito. Al final de la lección, la docente recogió la actividad, pero al igual que en las prácticas de grado 8°, no hubo un cierre de la clase para verificar la comprensión y las respuestas de cada pareja.

En el segundo acompañamiento a este grado, se había concertado previamente con la docente la importancia de la ambientación del aula, el monitoreo constante en los grupos de trabajo y el modelado de las actividades a realizar antes de ejecutarlas. El objetivo de la clase fue identificar acciones en pasado continuo. Su inicio fue similar al de la primera clase acompañada. Se asignaron las parejas de trabajo y se entregó a cada una el material, que consistía en historietas sin texto para que de manera creativa los estudiantes escribieran el contenido. La maestra monitoreó el trabajo de los grupos y brindó el apoyo requerido y, al final, cada grupo entregó el trabajo realizado.

En ambas clases las actividades fueron seleccionadas y diseñadas para generar interés en los estudiantes y propiciar el uso de la lengua extranjera significativamente; este objetivo se logró de manera más sólida en la segunda clase, en la que

algunos alumnos usaron la lengua extranjera de forma más espontánea, así como las expresiones de uso frecuente exhibidas en el salón. Las actividades estuvieron acordes con el objetivo planteado, aunque al cierre no hubo realimentación o evaluación de los ejercicios. Después del primer acompañamiento se sugirió modelar las actividades antes de ser implementadas y asegurar la comprensión de la instrucción. Así mismo, se monitoreo cada grupo, lo que se hizo en la segunda clase para verificar el cumplimiento del objetivo de la actividad en general y apoyar a los estudiantes con el uso de diccionarios y traductores utilizados para llevar a cabo su trabajo. En la segunda sesión acompañada, en cuanto al objetivo, se buscaba la identificación y el uso de una estructura gramatical, pero en la práctica se evidenciaron objetivos que pretendían evaluar rutinas de clase, como el uso de órdenes y expresiones de uso frecuente en inglés (*What does X mean?*, *I don't understand*, *Can you help me please?*, entre otros), los cuales hacen referencia al aprendizaje visible por medio del comportamiento, es decir que de manera espontánea los estudiantes usaron la lengua extranjera a lo largo de toda la clase. En el segundo acompañamiento se evidenció el aprendizaje como la adquisición de una serie de medios de expresión ajustados a un propósito, es decir, la capacidad de identificar las funciones de lo que se dice y en qué momento se hace, a partir del enfoque comunicativo. Finalmente, para incorporar en futuras clases y planeación, se recomendó llevar a cabo una evaluación de desempeño, teniendo en cuenta los criterios y las herramientas de evaluación establecidos en las actividades.

De estos dos acompañamientos en grado 9° se concluye que hay muchas similitudes con las prácticas y metodología observadas en grado 8°, en las que las actividades se centran en aspectos como el vocabulario y la gramática. Estas prácticas que corresponden al currículo ejecutado se distancian del currículo intencionado, propuesto en el plan de área que enfatiza el desarrollo

de la competencia comunicativa como propósito primordial del área de Humanidades. Por otro lado, las directrices del MEN sugieren el aprendizaje basado en proyectos (Martí *et al.*, 2010; MEN, 2016d) para 8° y 9°, lo cual no se evidenció en los seguimientos realizados. Inicialmente, en ambos grados fueron utilizadas fichas tomadas de internet sin adaptación. En la segunda lección, las fichas se adaptaron a los propósitos de las clases. No se utilizaron los recursos del MEN que se encuentran disponibles en la página de Colombia Aprende, como sitios web que contribuyen al desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas, pero quedó como una sugerencia para ser explorada. Por último, ambas docentes expresaron el aporte positivo del acompañamiento; en su reflexión en torno a la práctica pedagógica a partir de la autoobservación, una de ellas manifestó:

debo hacer propuestas más significativas para los estudiantes, optimizar el tiempo de la clase, mantener las frases usuales visibles para que las usen efectivamente, utilizar estrategias como: círculos de aprendizaje, aprendizaje basado en tareas y en proyectos, no abarcar mucho en cada clase pero que cada clase quede bien afianzada, hacer reflexión con los estudiantes al final de cada clase para verbalizar y tomar consciencia de qué han aprendido, que se les ha dificultado, qué les ha gustado, qué no y cómo mejorar desde el estudiante y desde el maestro. (Comunicación personal, 2019)

De acuerdo con las prácticas observadas, se puede concluir que las docentes adaptan la política de bilingüismo. Las condiciones del contexto de la IEO Montaña Mágica, que se encuentra en zona rural, dificultan la apropiación que conduzca a mejores aprendizajes y a la consecución de las metas propuestas en la política oficial. En este sentido, una de las docentes manifestó como aspectos que no favorecen las prácticas y que tienen relación con la política los siguientes:

el número de estudiantes, la cantidad de grupos que siempre he tenido a mi cargo [entre siete y doce grupos], la limitación en los recursos y las múltiples funciones y proyectos en los que nos vemos involucrados los maestros. (Docente de grado 9°, comunicación personal, en reunión después del acompañamiento de clase, 2019)

Es decir que para lograr la meta –propuesta por la política oficial– de que los estudiantes puedan alcanzar el nivel B1, los factores antes mencionados por la profesora deberían revisarse y buscar alternativas de solución. Esto se suma a la falta de docentes con competencia en inglés para enseñar en Primaria, lo cual hace más complejo el proceso en Secundaria y Media. El sentir de las docentes participantes es de una política inalcanzable para algunas instituciones como es el caso de la IEO Montaña Mágica. Otros factores limitantes que también mencionaron las docentes incluyen:

la organización del horario de la institución [que] es compleja [...]. Cuento con pocos bloques para las clases de inglés, 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. (Docente de grado 9°, comunicación personal, en reunión después del acompañamiento de clase, 2019)

Por otra parte, las docentes mostraron interés en actualizar y mejorar sus prácticas, participando de manera activa no solo del Acompañamiento y considerando las sugerencias, sino también colaborando en diferentes actividades propuestas desde la SEM como los programas de formación docente y actividades para los estudiantes como el Talent Show de la Red de Maestros de Lenguas Extranjeras de Cali.

La experiencia de acompañamiento a la práctica pedagógica tuvo un impacto positivo, ya que se contribuyó a ir configurando aproximaciones a la enseñanza del inglés que se enfocan en la comunicación más que en la competencia lingüística —que es el propósito de la IEO—. Tanto las directivas docentes como las docentes participantes mostraron a lo largo del proceso interés en discutir observaciones, sugerencias y realimentación. Particularmente, las profesoras mostraron apertura a la discusión de sus prácticas y cumplieron con la agenda acordada desde el primer encuentro con una actitud asertiva, empática y diligente, a pesar de las múltiples ocupaciones que como docentes del sector público deben atender.

Conclusiones

En la IEO Montaña Mágica existe la necesidad de contar con más apoyo y asistencia para los docentes de Primaria. Sin embargo, en la institución no fue posible lograr involucrar de manera activa a los profesores de Primaria de las dos sedes o jornadas en este proceso de acompañamiento curricular debido, por una parte, al momento del año escolar en el que se llegó para ejecutar el seguimiento, y, por otra parte, a la desmotivación generada por el desconocimiento de la lengua extranjera. En una de las sedes, las maestras conocían poco sobre los DBA y las *Mallas curriculares para transición y primaria*, requisito para ser usadas. Algunos docentes muestran rechazo a este tipo de acompañamiento ya que no manejan la lengua extranjera y, por su formación disciplinar, no se sienten en capacidad de enseñar inglés. Como resultado, el profesor acompañante es visto como un evaluador, más que como un apoyo.

Para mejorar la enseñanza en primaria, es importante que los docentes de este nivel conozcan en detalle los documentos oficiales existentes, para tomar decisiones sobre su pertinencia y su adaptación e integración al currículo de la

institución. Esto podría implicar una mejora considerable en el nivel de la básica, puesto que dichos documentos ofrecen una guía clara para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Por lo general, en la institución se encontró un enfoque de enseñanza tradicional en el que predominan el uso del español, algunas estructuras gramaticales básicas y, sobre todo, la enseñanza del vocabulario. Es necesario que la institución brinde los espacios de encuentro de los docentes del área para generar una reflexión que les permita planear, realimentar los procesos, hacer seguimiento a los objetivos propuestos al inicio del año escolar y efectuar los ajustes respectivos. En este sentido, se puede considerar el trabajo de forma más colaborativa con los profesores de Lengua Castellana para trazar estrategias que beneficien los aprendizajes y, por ende, los resultados en el componente de inglés de la prueba Saber 11. De acuerdo con Gutiérrez y Mayora (2021) existe una estrecha relación entre el desarrollo de habilidades en la lengua materna, específicamente en el desempeño en lectura crítica en esta prueba, con el desempeño en la lengua extranjera. Según los autores, un buen nivel de lectura crítica en la lengua materna de los estudiantes es el mejor predictor de un buen desempeño en un examen de inglés.

Como recomendaciones, se plantearon estrategias para el mejoramiento de la exposición de los estudiantes a la lengua inglesa. Se redactó un documento para solicitar el incremento de la intensidad horaria en lengua extranjera desde Transición hasta grado 11°, el cual fue presentado al Consejo Académico y se esperaba una respuesta positiva. Sería importante que los directivos docentes motivaran la participación especialmente de los docentes de Primaria en los programas de formación de la SEM, con el fin de mejorar el nivel de inglés de ellos y sus prácticas pedagógicas. En relación con los documentos institucionales, se compartieron estrategias para mejorar y

fortalecer los planes de área y de aula en la institución. Si bien estos habían sido actualizados en 2017 y revisados nuevamente en 2018 y en 2019, aún tenían asuntos por mejorar. En este aspecto, los directivos y coordinadores en general deben garantizar que los documentos institucionales lleguen a manos de todos los docentes, a fin de conocerlos y apoyarse en ellos para realizar su labor pedagógica. También se hace importante que los maestros estén atentos a la coherencia entre lo que se plantea en los documentos institucionales y su práctica pedagógica.

Se sugirió a la institución analizar las políticas educativas oficiales en torno a la enseñanza de la lengua extranjera en los últimos años, como el Decreto 1860 para evaluar aquello que sea pertinente incorporar o adaptar al PIERC. Así mismo, otras recomendaciones incluyeron la actualización de la información del equipo docente de inglés en el plan de aula, la creación de un diagrama sistémico estructural o esquema que visualice la estructura conceptual del área y la identificación, articulación y evaluación de procesos. También se recomendó reorganizar la distribución de los contenidos por grado de manera horizontal con los contenidos o ejes temáticos diferenciados por cada componente de la competencia comunicativa. Por otra parte, se sugirió el trabajo en equipo para la revisión de las mallas curriculares para primaria, el CSI de secundaria y media propuesta por el MEN, adaptar de estos lo que se considere necesario de acuerdo con el contexto real de la IEO e incluirlos en la planeación curricular. En esa misma línea, es recomendable analizar los DBA para cada grado de transición a grado 11° y explicitar en mayor detalle la metodología empleada para la asignatura de inglés y articularla con los planes de aula. Se sugirió considerar

enfoques más comunicativos como el *task-based learning* o el *project work*.

En los planes de aula, se requiere ajustar el componente de la evaluación del área de inglés a la metodología que se decida implementar en cada grado, haciéndola más descriptiva y detallada según el tipo de evaluación: orientada al proceso o a los resultados como producto, y desde esa perspectiva proponer o integrar las estrategias de evaluación que se requieran, más allá de presentar una lista de acciones. Por ejemplo, podrían incorporar instrumentos de evaluación como las rúbricas que se proponen en el CSI. También podrían considerar el papel de los materiales y recursos bibliográficos, tecnológicos y didácticos, y cómo estos apoyan las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se han adoptado. En relación con las prácticas de aula, es preocupante ver cómo las constantes interrupciones afectan el desarrollo de las clases y se convierten en una limitante institucional para lograr los cierres que se hayan planeado para las ellas. En este sentido y hasta donde sea posible, sería recomendable que la institución haga una programación anticipada de reuniones, eventos o un acuerdo institucional a fin de no alterar el desarrollo del horario académico. Contar con un horario efectivo de clase permite que se dé la realimentación de las actividades, aspecto necesario en las diferentes etapas de la enseñanza para enriquecer el proceso de aprendizaje.

Finalmente, un factor que no se puede dejar de lado es incluir el plan de apoyo para estudiantes con dificultades en sus procesos de aprendizaje. En la planeación es necesario prever las posibles necesidades que puedan presentar algunos estudiantes, las estrategias que se implementarían y las acciones para estimular y propiciar el aprendizaje, visto también como forma de inclusión.