

Capítulo 2

POLÍTICA EDUCATIVA LINGÜÍSTICA, DESARROLLO CURRICULAR Y METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

DOI: 10.25100/peu.869.cap2

 Norbella Miranda⁶,  Diana Milena Gutiérrez Duque⁷,  Carlos Mayora⁸

Política educativa lingüística

El concepto de política educativa ha estado tradicionalmente limitado a directrices gubernamentales que han sido creadas en una perspectiva de arriba a abajo (*top-down*) para solucionar problemas (Hope, 2002). Vista de esta manera, las políticas son comprendidas a través de los documentos que las materializan, principalmente leyes y decretos. Sin embargo, desde una visión crítica, las políticas están ligadas a la práctica y reflejan percepciones, ideologías y relaciones de poder. De hecho, Spolsky (2004) considera las ideologías o creencias sobre la lengua y su uso como elemento constitutivo de las políticas lingüísticas; los otros dos aspectos incluyen las prácticas lingüísticas y los esfuerzos o planificación para modificar el uso de la lengua.

También desde una postura crítica, Ball (2006) conceptualiza la política educativa en dos dimensiones: discurso y texto. El discurso articula ideas, creencias y valores sociales, es decir, crea y transmite ideologías que, en el caso de las políticas lingüísticas, circulan alrededor de la lengua. La dimensión discursiva de las políticas representa su poder inherente, en la medida en que restringe las posibilidades de pensar y actuar en formas distintas a las señaladas por la norma (Ball, 2006). Una vez emitida una política, se espera que los actores educativos la implementen de la forma más cercana posible a lo estipulado para alcanzar los ideales y objetivos educativos trazados por ella. Por otro lado, aun con los documentos oficiales de política y

⁶ Profesora asociada, Universidad del Valle, Colombia. Correo: norbella.miranda@correounivalle.edu.co

⁷ Profesora, Escuela Normal Superior Farallones de Cali, Colombia. Correo: diana.milena.gutierrez@correounivalle.edu.co

⁸ Profesor asociado, Universidad del Valle, Colombia. Correo: carlos.mayora@correounivalle.edu.co

los mecanismos de presión para su cumplimiento (como las pruebas estandarizadas), hay posibilidades para apropiarse de las políticas de manera distinta; existen resquicios que son empleados por aquellos a quienes la política afecta y que aseguran la no uniformidad, la creatividad y, en general, la apropiación de la política, en lugar de su adopción ciega. Dado que las políticas son puestas en acción, «en condiciones materiales específicas, con variedad de recursos, en relación con problemas específicos» (Ball *et al.*, 2012, p. 35), también sus apropiaciones son distintas.

Las políticas educativas para las lenguas están referidas específicamente a la enseñanza y aprendizaje de esta área. Estas guardan una relación bastante estrecha con las políticas lingüísticas, un campo con tradición desde los años cuarenta, cuando se le conoció como «ingeniería del lenguaje» (Baldauf, 2002). La década de los sesenta, caracterizada por el enfoque que se ha llamado «tradicional», «neoclásico», «clásico» o «positivista», muestra trabajos sobre planificación lingüística en naciones poscoloniales, destinados al conocimiento del corpus, en particular de lenguas indígenas, y para la planificación del estatus de las lenguas, el cual privilegió las lenguas europeas en las naciones recientemente independizadas, con el fin de unificarlas y contribuir de esa forma al desarrollo de las sociedades. Las siguientes dos décadas, en el campo de la política lingüística, fueron de transición hacia la perspectiva crítica que se volvió evidente en los años noventa. Los análisis de las políticas lingüísticas permitieron identificar que, además de las orientaciones que posicionaban las lenguas como problema o como derecho, también era posible comprenderlas como recurso. De acuerdo con esta orientación de lengua como recurso, distintas lenguas tienen cabida en la planificación, incluidas aquellas consideradas irrelevantes, que tradicionalmente se les percibía con menor estatus (Ruiz, 1984). Además de la planificación del estatus y del corpus, Cooper (1989) incorporó la

planificación de la adquisición de la lengua que, en espacios escolares, está representada en las políticas educativas para las lenguas, como ya se mencionó. Es precisamente en este punto en el que las políticas educativas se cruzan con las políticas lingüísticas. Las instituciones educativas son espacios privilegiados para adquirir, readquirir o mantener una lengua (Miranda, 2018), y que se encuentran conectados con otros niveles: uno externo, macro, en el cual los gobiernos promulgan las políticas educativas oficiales y con ellas los fines y objetivos de la formación —así como guías curriculares—, y un nivel interno, micro, en el que estudiantes y profesores con distintas historias de vida interactúan entre sí (Ricento y Hornberger, 1996).

Perspectiva glotopolítica, política y planificación lingüística crítica

La glotopolítica ofrece una perspectiva para analizar las dimensiones políticas de los fenómenos lingüísticos. Si bien desde la década de los setenta, Haugen (1972) había usado el término *glotopolitics* para referirse a la regulación de la forma y a la propagación de las lenguas y con este significado conectaba la glotopolítica directamente con la planificación lingüística, fue a partir de la publicación *Pour la glottopolitique* de Guespin y Marcellesi en 1986 que el concepto se hizo más conocido, a la vez adquirió un significado más amplio. Para Guespin y Marcellesi (1986), la glotopolítica se ocupa de «las distintas formas con que la sociedad actúa sobre el lenguaje, ya sea de manera consciente o inconsciente [y] engloba todos los hechos del lenguaje donde la acción de la sociedad reviste la forma de lo político» (p. 5). Así mismo, Arnoux (2016) remite la glotopolítica al estudio de «las intervenciones en el espacio del lenguaje, entendidas estas en un sentido amplio ya que pueden ser planificadas, explícitas, voluntarias, generadas por agentes [...] que podemos identificar, o

producidas espontáneamente sin mediadores claramente identificables» (p. 19). Como se desprende de estas citas, en la glotopolítica la incidencia de los procesos sociales en el uso de la lengua tiene una relevancia marcada.

Del Valle (2021) afirma que más que una teoría o disciplina, la glotopolítica es una perspectiva intelectual interdisciplinaria que se apoya en la sociolingüística crítica, la antropología, la sociología, la historiografía y la filosofía, y justifica el uso del concepto con base en el campo de aplicación. La glotopolítica, según el autor, se ocupa, pero también trasciende los espacios institucionales o institucionalizantes como la educación para incluir las interacciones sociales en distintos contextos y ámbitos no institucionalizados. Una categoría inmersa en los estudios glotopolíticos es la identidad social de quienes participan en las interacciones comunicativas. Estas identidades se configuran o reafirman, al menos en parte, por las relaciones de poder entre los usuarios de la lengua y por el estatus otorgado a las lenguas o sus variedades. Cisneros Estupiñán *et al.* (2020) señalan que la importancia de la glotopolítica radica en identificar ideologías lingüísticas y representaciones sociales relacionadas con el lenguaje, además de sugerir y guiar decisiones políticas sobre reglamentaciones acerca de la lengua. Aparte de eso, el carácter crítico de la glotopolítica lleva a preguntarse sobre las desigualdades, el reparto social de la palabra, el valor de la lectoescritura y las implicaciones de los géneros discursivos (Del Valle, 2021).

El análisis de las políticas lingüísticas, desde la perspectiva glotopolítica, coincide con el enfoque crítico de la política y planificación lingüística en la necesidad de situar social, histórica y culturalmente las regulaciones de la lengua y de develar las ideologías que soportan o que promueven las políticas lingüísticas. En ambos casos, en la glotopolítica y en el enfoque crítico de la política y planificación lingüística, las políticas lingüísticas

se comprenden en el entramado de hechos políticos, históricos, sociales y económicos que rodean e influyen sobre las decisiones educativas que se toman para reglamentar la enseñanza de lenguas. Así vemos cómo, por ejemplo, al proponer una aproximación glotopolítica a las políticas de bilingüismo en Colombia, Miranda Montenegro (2020) menciona algunos estudios críticos de política y planificación lingüística con orientación discursiva, entre ellos el análisis de los estándares para la enseñanza del inglés, en el que se identificó la visión restrictiva y alienante del bilingüismo y el rol de subalterno otorgado al docente de inglés (Guerrero, 2009).

En su estudio de la política de bilingüismo con perspectiva glotopolítica, Miranda Montenegro (2020, 2023) considera aspectos históricos, sociolingüísticos y socioculturales más allá de los argumentos relacionados con la globalización, que demandan el desarrollo de un bilingüismo «artificial» en inglés. En este sentido, el autor se apoya en el análisis crítico del discurso que confirma las ideologías lingüísticas centradas en lo económico. Estas ideologías, afirma el autor, reconfiguran una identidad internacional sujeta a las expectativas del mercado global. Por su parte, Cisneros Estupiñán y Mahecha Bermúdez (2020) critican que los diferentes documentos de política oficial, tanto para las lenguas indígenas y criollas como para el español y el inglés, no han considerado la realidad social y lingüística nacional, por lo cual recomiendan la glotopolítica como fundamento para la re(formulación) de las políticas lingüísticas. La perspectiva glotopolítica, según los autores, contribuiría a la equidad social, a partir del reconocimiento de la diversidad lingüística. En este sentido, Cisneros Estupiñán y Mahecha Bermúdez coinciden con otros autores como Sánchez Moreano *et al.* (2023) y Miranda y Valencia Giraldo (2019), quienes han hecho observaciones similares desde el área de la política y planificación lingüística con perspectiva crítica.

Política educativa y desarrollo curricular

Los distintos niveles o capas de la política lingüística señalados por Ricento y Hornberger (1996) tienen relación con la estructura para la planeación curricular planteada por Deng (2010, 2017), quien propone tres niveles o dominios. En primera instancia, en el dominio institucional, los entes gubernamentales determinan metas educativas a través de políticas y programas; en segunda instancia, las metas son traducidas a documentos curriculares que buscan guiar el trabajo en las instituciones; y finalmente, en el nivel de ejecución, los profesores diseñan y ejecutan actividades de clase que conlleven el alcance de las metas de formación más amplias. A pesar de que el modelo no refleja la complejidad de los procesos curriculares, sirve de ayuda para entender las reformas curriculares a través de políticas educativas.

En el contexto colombiano, las distintas políticas educativas para la enseñanza del inglés tienen implícita una visión de individuo productivo y competente (Miranda y Valencia Giraldo, 2019). Partiendo de esta idea y de la visión política nacional del momento, se han planteado diversas estrategias para la transformación del sector educativo, como los estándares básicos de competencias, el enfoque basado en competencias y las competencias para vivir en el siglo XXI (Trilling y Fadel, 2009), entre otras. El MEN ha planteado mejorar la calidad de la educación a través de reformas curriculares, diseño e implementación de recursos educativos físicos y digitales, planes, programas y proyectos «innovadores», extensión de la jornada escolar, entre otras estrategias que buscan alcanzar las metas de aprendizaje enmarcadas en las políticas educativas. Siendo el currículo el eje central del sistema educativo (Kärkkäinen, 2012), las reformas y lineamientos curriculares a lo largo de las últimas décadas han descrito lo que los gobiernos consideran importante en el campo de la educación para el momento histórico en el que se han planteado.

A diferencia de otros países integrantes de la OCDE, en Colombia las instituciones educativas cuentan con un grado de autonomía que les permite definir una apuesta formativa sensible a las necesidades y características contextuales (Decreto 1860 de 1994, arts. 14 y 15). Esto se materializa a través del PEI, del cual se espera que sea construido no solo por los administradores escolares, sino por la comunidad educativa en su conjunto (Ley 115 de 1994, art. 6). En el actual contexto colombiano, el enfoque curricular dominante para la enseñanza del inglés se enmarca en el paradigma contextual o ecológico (Bronfenbrenner, 1979), que plantea que el aprendizaje se logra y profundiza socialmente, es decir, a través de la interacción y a partir de experiencias individuales. En las *Orientaciones y principios pedagógicos del MEN (2016g)*, se puede leer que este enfoque abre la puerta a la diversidad, busca ser incluyente y equitativo, y atender las necesidades particulares y variadas de las instituciones educativas, para dar respuesta a una visión de educación, lengua y aprendizaje.

De acuerdo con Mayora y Gutiérrez (2019), el enfoque curricular, en general, es la

interfaz entre la visión o concepto de lengua (ya sea formal o informal) y la visión y concepto de aprendizaje (formal o informal) y que determina una serie de decisiones sobre la planeación de la enseñanza desde los niveles macro (currículo nacional), meso (documentos institucionales) y micro (el aula). (p. 690)

En el contexto de enseñanza y aprendizaje, la apropiación del concepto de enfoque influye en el rol del docente (Richards y Rodgers, 2014), como mentor, guía o mediador de aprendizaje (Zúñiga et al., 2003). Si bien existen varios modelos o concepciones formales de la lengua (Álvarez Valencia, 2016) en la propuesta curricular del MEN (2016d, p. 28), la lengua se visiona como un sistema dinámico, no lineal, que permite representar, interpretar y comprender el mundo, y que

se compone de variadas competencias y funciones. Con respecto al aprendizaje, en el currículo sugerido por el MEN prevalece la visión socioconstructivista (apropiación de sentidos sociales), en la que el estudiante adquiere un papel activo en su proceso de aprendizaje, actúa sobre la realidad, la transforma y es transformado por ella (Tunmerann Bemheim, 2014).

En varios países latinoamericanos, tal como lo menciona el documento de la OCDE (2016), predomina el modelo vertical para el diseño curricular, de acuerdo con el cual algunos agentes gubernamentales, con asesoría de externos, diseñan el currículo en el nivel macro, para luego ser trasladado de arriba hacia abajo a los contextos y los ejecutores del currículo en las escuelas, que incluyen directivos, administradores y docentes (Mayora y Gutiérrez, 2019). A pesar de la mencionada autonomía curricular, el contexto colombiano no es ajeno a este diseño normativo que, si bien ha permitido avances en la construcción de herramientas curriculares como los DBA y el CSI, también ha generado el cuestionamiento de su pertinencia y la movilización de posturas críticas con construcciones teóricas sobre la implementación y apropiación de las políticas que buscan la equidad educativa. Un ejemplo de estos desarrollos es el modelo de diseño curricular horizontal planteado por Mayora y Gutiérrez (2019), quienes invitan a que la concepción curricular surja del consenso entre hacedores y ejecutores, permitiendo una participación más amplia en la planeación macro y micro del currículo a quienes finalmente se encargan de ejecutar estas acciones en el aula, en la medida en que diversas investigaciones en enseñanza de lenguas han evidenciado las incongruencias entre los enfoques de los currículos centrales y en la práctica cotidiana de los docentes. Así lo plantea Deng (2010), quien argumenta que una planeación curricular exitosa debe tener en cuenta el papel fundamental de los docentes como agentes de cambio y, por otro lado, la necesidad de un enfoque curricular central que

guíe, apoye y permita el cambio curricular a nivel del aula.

Analizadas a través de la estructura de planeación curricular indicada por Deng (2010, 2017), las reformas curriculares evidencian que, en algunos casos, no hay total claridad entre los maestros sobre el ideal planteado en el nivel institucional macro. Por ejemplo, los *Lineamientos curriculares: Idiomas extranjeros* (MEN, 1999) mostraron diversas opciones metodológicas y evaluativas para medir el progreso de los estudiantes. Sin embargo, un poco más de dos décadas después, algunos docentes desconocen los principios fundamentales de los métodos y los enfoques metodológicos que allí se plantean. En este sentido, Álvarez Valencia (2014) menciona que «muchas veces, los maestros no tienen tiempo suficiente para comprender enfoques pedagógicos novedosos antes de que lleguen sus versiones mejoradas o de que aparezcan nuevos enfoques. Esto generalmente causa malentendidos o una implementación deficiente de los enfoques de enseñanza» (p. 10). Se debe agregar que la variedad de métodos de enseñanza del inglés no solo depende de la interpretación, la adaptación a las necesidades de los estudiantes y del contexto real de cada institución educativa, sino también del rol que tiene la lengua extranjera en el currículo institucional.

Metodologías para la enseñanza de lenguas

Las reformas curriculares planteadas a través de políticas educativas normalmente incluyen el aspecto metodológico para la enseñanza de las áreas. En particular, la política para el bilingüismo español-inglés sugiere tres enfoques metodológicos de enseñanza: *task-based learning*, *project-based learning* y *problem-based learning*, que se consideran metodologías centradas en el aprendizaje significativo. Estas metodologías propician el desarrollo de la comunicación de manera global y, a su

vez, en un rol más activo del estudiante, a través del cual puede direccionar su propio aprendizaje. Es decir, estos principios metodológicos pretenden movilizar a los docentes hacia prácticas innovadoras que integren el aprendizaje colaborativo y la autonomía. A continuación, se presentan brevemente estas metodologías.

Task-based learning

El inicio de la enseñanza de tareas se atribuye a Candlin y Murphy (1987). El *task-based learning* se centra en el intercambio de significados más que en la estructura o forma de la lengua meta, a través del desarrollo de labores que ofrecen variedad de actividades comunicativas (Nunan, 1993; Willis, 1996). La característica fundamental de la tarea es la construcción de un producto que requiere el uso de la lengua en situaciones comunicativas concretas que reflejan prácticas reales. Las tareas incluyen una etapa preliminar de aprestamiento, la ejecución de la tarea como tal y una etapa posterior de consolidación o expansión de los aprendizajes desarrollados a partir de la tarea. Los deberes exigen del estudiante el desarrollo de habilidades, aptitudes y uso de recursos lingüísticos (de Gustín, 2018).

Un ejemplo de una tarea es la planeación de un itinerario de viaje, en donde los estudiantes organizados en equipos diseñan un horario de transporte (aéreo o terrestre) con diferentes destinos y deciden la ruta más directa para viajar mientras interactúan unos con otros, expresan sus ideas, llegan a acuerdos y aclaran dudas.

Project-based learning

Este enfoque les permite a los estudiantes aprender haciendo y trabajar activamente planeando, evaluando y desarrollando un proyecto que tiene relación con el mundo real y en el que la lengua se usa como instrumento para llevarlo a cabo (Martí, 2010, como se citó en MEN, 2016g). Algunas características particulares de los

proyectos incluyen el foco en el contenido más que en aspectos netamente lingüísticos, la cooperación entre los miembros que los desarrollan y la integración de las habilidades comunicativas (Stoller, 2002). Henry (1994) propuso tres tipos de proyectos: estructurados, los cuales son determinados, especificados y organizados por el docente (tema, materiales, metodología y presentación); no estructurados, que son propuestos en gran medida por los estudiantes; y semiestructurados, definidos y organizados tanto por el docente como por los estudiantes. Los proyectos son elaborados en equipos que demandan la consulta de información y su uso de manera autónoma, y culminan en productos (Stoller, 2002) que pueden incluir una presentación oral, una sesión de afiches (*poster session*), avisos en carteleras (*bulletin-board display*), o reporte.

Problem-based learning

Este enfoque potencia el pensamiento crítico de los estudiantes, a través de la resolución de problemas que asemejan a la vida cotidiana (Barrows y Meyers, 1993), al aplicar los conocimientos que poseen mientras la lengua extranjera cumple un papel mediador para resolver el conflicto, a la par que se desarrollan las habilidades comunicativas. El *problem-based learning* requiere de un ambiente de aprendizaje más complejo que los dos enfoques anteriores, tanto del rol que cumplen los estudiantes como el de los docentes. Esta metodología se centra en el estudiante a través del trabajo en grupos, en los cuales, de manera autodirigida y colaborativa, analizan, resuelven e integran varias áreas de estudio, para aprender a investigar y apropiarse de su conocimiento, mientras el docente acompaña y facilita el proceso (Fonseca y Aguaded, 2007; Gil-Galván, 2018; Saiz y Fernández, 2012; Silva y Maturana, 2017).

Una de las diferencias entre el *project-based learning* y el *problem-based learning* es que el segundo requiere desarrollar habilidades más complejas,

por lo cual el MEN propone esta metodología para los grados superiores (10° y 11°). Por otra parte, en el *project-based learning*, el objetivo a alcanzar está ya establecido, mientras que en el *problem-based learning* el objetivo es abierto y se da más relevancia al proceso que al resultado, ya que no hay una respuesta correcta, sino que los estudiantes generan soluciones mientras producen conocimiento (Lynch, 2017). Un ejemplo de una actividad para la enseñanza del inglés en el marco del *problem-based learning* es pedir a los estudiantes que propongan alternativas para mejorar la convivencia al interior de la institución escolar. Para esto, los estudiantes deberán indagar las situaciones que se presentan en el colegio, analizar la información obtenida, presentar posibles alternativas para resolver el problema y sustentar las opiniones en un debate (MEN, 2016d).

Como es de esperarse, los profesores no limitan sus prácticas docentes a las metodologías sugeridas por el MEN. Al investigar las prácticas y orientaciones metodológicas de los docentes de inglés en Cali, Chaves y Hernández Gaviria (2013) encontraron que la mayoría de docentes perciben que implementan un método ecléctico, en la medida en que combinan el uso de la repetición, la conversación, la explicación, los ejercicios de gramática y la traducción. Para los autores, esta apreciación que hace alusión a actividades refleja falta de comprensión de lo que significan los métodos. En cualquier caso, es importante notar las explicaciones que dan para el empleo de tales actividades: la influencia del ambiente de trabajo, su propio conocimiento, la necesidad de ajustarse a los requerimientos institucionales, las políticas educativas nacionales y la falta de condiciones apropiadas (p. 70). Con el fin de presentar un panorama más amplio sobre las metodologías para la enseñanza de lenguas, se presentan abajo algunas de las planteadas por Chaves y Hernández Gaviria (2013), dado que coinciden con las encontradas durante el acompañamiento a las instituciones de este estudio.

The grammar-translation o método clásico

Esta orientación metodológica precientífica predominó entre 1840 y 1940, pero su implementación ha continuado a través de los años. Según Richards y Rodgers (2014) este método tuvo sus orígenes en la Alemania del siglo XVIII, aunque su llegada a los Estados Unidos se ubica alrededor de 1845 y se le atribuye a Barnas Sears.

En *Grammar-translation*, se parte de una visión del lenguaje como un sistema de reglas. En este método se considera la lengua escrita como la forma ideal del lenguaje y se asume una perspectiva prescriptiva, es decir, no estudia cómo escriben los usuarios de la lengua, sino que se busca promover su uso idealizado y correcto. Se enfatiza el conocimiento gramatical, el cual se desarrolla a través de explicaciones gramaticales explícitas y la presentación de modelos de escritos con patrones estructurales recurrentes (aprendizaje deductivo de la forma gramatical) y el significado semántico de los enunciados, que se desenvuelve a través de la traducción. Algunas técnicas en el aula basadas en esta metodología incluyen la traducción de lecturas del inglés al español, las preguntas de comprensión de lectura literal, inferencial y reflexiva, y los ejercicios de completar una oración con la palabra faltante.

Oral approach o enseñanza situacional del lenguaje

Con los avances en la lingüística moderna en el siglo XX se dieron algunos cambios importantes en la enseñanza de lenguas (Vez, 2000). En el Reino Unido, en la década de los veinte, el enfoque oral fue popular hasta la década de los sesenta. En gran medida, este método surgió como una contrapropuesta al dominante *Grammar-translation*, pasando del énfasis en la lengua escrita a la lengua oral, a la visión descriptiva de la lengua (presentar la lengua como la usan los usuarios y no según modelos perfectos) y la perspectiva sincrónica (la lengua en uso actual y no según su evolución histórica). La enseñanza de la lengua se da presentada en contextos situacionales

y los diálogos y situaciones se convierten en la forma más tradicional de introducir los temas a enseñar. Así, un ejemplo de esta metodología son conversaciones en las que los estudiantes realizan un juego de roles en el que simulan situaciones de intercambios comunicativos particulares. Los lingüistas aplicados británicos —entre ellos Harold Palmer y A. S. Hornby— de las décadas de los veinte y los treinta desarrollaron principios para la selección (qué palabras y estructuras enseñar), la gradación (en qué secuencia enseñar lo seleccionado) y la presentación (las técnicas específicas para introducir, aprender y practicar el lenguaje) de elementos de vocabulario y gramática para la enseñanza de lenguas (Richards y Rodgers, 2014). Este método fue pionero en establecer la secuencia de presentación, práctica y producción, un modelo lineal, tradicional, no inductivo y aún dominante en nuestros días.

Audiolingual method, enfoque oral o enfoque estructural

Paralelo al enfoque situacional en Reino Unido, en los Estados Unidos se desarrolló el método audiolingual, a partir de los aportes de Fries y Lado (Richards y Rodgers, 2014). Muy similar a su homólogo británico, este método dio prioridad a lo oral sobre lo escrito, a la presentación del lenguaje a través de diálogos y al lenguaje sincrónico. Aunque rechazó las explicaciones gramaticales explícitas y asumió la posibilidad de un aprendizaje incidental de las estructuras gramaticales, eran precisamente las estructuras gramaticales las que daban forma y secuencia al currículo (Vez, 2000). Sus principales técnicas eran los ejercicios mecánicos y repetitivos (*drills*) que incluían la escucha y repetición, la reiteración y sustitución de elementos, y la transformación de patrones gramaticales. En la práctica, la observación de una clase del enfoque situacional y de una clase en el método audiolingual seguramente revelaría una estructura muy similar y casi indistinguible (Kumaravadivelu, 2006), pero lo que diferencia

estos dos métodos es que el *audiolingual method* adoptó como teoría del aprendizaje el conductismo y el condicionamiento operante de Skinner. Una segunda característica fue su emparejamiento con los desarrollos tecnológicos de los años 1950 y 1960. Para esta época surgieron los laboratorios de idiomas, lo que permitió que cada estudiante pudiera escuchar y repetir las expresiones con un *cassette* en el que estaban grabadas las lecciones. De esta manera, la memorización de diálogos y el uso de patrones lingüísticos hacían que las posibilidades de cometer errores se minimizaran.

Total physical response (TPR)

Pese a su popularidad, algunos autores consideran que no es una metodología (Brown y Lee, 2015; Kumaravadivelu, 2006). Creada por James Asher en la década de 1960 (2012[1966]), la TPR tenía como principio fundamental que el aprendizaje de una segunda lengua era un proceso idéntico al de la lengua materna; por ende, el docente de la lengua extranjera debía tratar de reproducir en el aula las condiciones bajo las cuales los niños aprendían la primera lengua, esto es, sin explicaciones complejas, ni ejercicios de escritura, ni la presión de tener que hablar desde la primera clase. La clave para aprender cualquier lengua era la comprensión de mensajes significativos y contextualizados (Richards y Rodgers, 2014). Se asocia el habla a la acción física, teniendo en cuenta que los niños primero responden físicamente a las órdenes incluso antes de poder hablar. Hoy en día se considera una técnica más que un método y es común verlo en la instrucción de las órdenes (*commands*) que se dan en la clase, o en juegos como *Simon says* o *Follow the leader*, actividades en las que se coordina el uso de la lengua con el movimiento, para lo cual se pueden usar canciones, poemas o narraciones de historias con acciones.

Communicative language teaching (CLT)

A pesar de la popularidad de la enseñanza situacional del lenguaje y del audiolingüismo americano

por varias décadas, con el tiempo fue evidente que la memorización y la repetición no eran suficientes para garantizar en los aprendices la habilidad de comunicarse. La frustración con métodos que resultaban poco efectivos y los nuevos desarrollos en la pragmática y las teorías funcionalistas del lenguaje, impulsados desde la lingüística funcional y la sociolingüística, llevaron a los lingüistas aplicados a proponer que «si la comunicación es el fin, entonces también debería ser el principal elemento en el proceso» (Allwright, 1979, como se citó en Thornbury, 2011, p. 189). Aunque es difícil atribuir este método a un autor o pionero en específico, su origen se asocia con el desarrollo del *syllabus* nocional-funcional del Consejo de Europa en la década de los setenta, proyecto liderado por Wilkins (Richards y Rodgers, 2014; Vez, 2000).

En el enfoque comunicativo, se pasó del énfasis en la estructura del lenguaje a la relación entre funciones del lenguaje y las estructuras que permiten alcanzar esas funciones, del enfoque en la oralidad al reconocimiento del papel de las cuatro habilidades comunicativas de la lengua en la comunicación, y de centrarse en el conocimiento gramatical a hacerlo en la noción de la competencia comunicativa. El aprendiz no solo debe aprender el vocabulario, la gramática y las reglas que permiten combinar esos elementos, sino también las reglas de la interacción y las normas sociales que permiten su uso y adecuación según la situación y el contexto (Brown y Lee, 2015; Kumaravadivelu, 2006; Richards y Rodgers, 2014). Se continuó con la práctica de la presentación del lenguaje nuevo en contexto, casi siempre a través de diálogos, pero se incluyó la comprensión de esos diálogos, su análisis desde una perspectiva pragmática, el aprendizaje inductivo de las estructuras y una secuencia de técnicas con diferentes niveles de control y de creatividad que llevarían a usos más realistas de la lengua, a través del uso de material auténtico (artículos de prensa, menús de restaurantes) y de actividades cercanas a

situaciones de la vida real, como los juegos de roles sin *script* preestablecido. Desde la enseñanza comunicativa de la lengua (CLT) se avanzó a la idea no de un método comunicativo, sino de un enfoque comunicativo que albergaba varias metodologías o abordajes de enseñanza que compartían la comunicación como el objetivo de enseñanza.

La búsqueda de un método perfecto fue, por buena parte del siglo XX, el principal propósito de la lingüística aplicada, un tiempo que se denominó la «era de los métodos». Desde finales del siglo XX y en los comienzos del siglo XXI, varios autores han hablado de la «muerte de los métodos» o incluso del surgimiento de una era «posmétodo» (Kumaravadivelu, 2006; Thornbury, 2011). En muchos casos, la rigidez de los métodos estaba presente más en el papel que en la acción. En este mismo sentido, se ha identificado una discrepancia frecuente entre los métodos explícitos de los docentes (los que dicen seguir si se les preguntan) y los métodos en acción (lo que realmente hacen al enseñar) (Brown y Lee, 2015; Kumaravadivelu, 2006; Thomas y Gregson, 1991). Es decir, es bastante frecuente que «los docentes que dicen seguir un método en particular no se apegan en lo absoluto a sus principios teóricos ni a sus procedimientos de clase» (Kumaravadivelu, 2006, p. 166).

Hoy en día, los docentes recurren a las técnicas y procedimientos de distintos métodos como alternativas de enseñanza en busca de lo que funciona o no funciona dentro de sus realidades y las de sus estudiantes. Estas combinaciones no siempre pueden responder a los parámetros teóricos rígidos de los métodos. Como señala Thornbury (2011):

las características de diferentes métodos a menudo se han combinado para crear mezclas y fusiones metodológicas, una estrategia ecléctica que probablemente sea más común de lo que se reconoce y que como tal sirve para hacer difusas las distinciones entre un método y otro. (p. 190)

El contexto colombiano no escapa de esta realidad. Es frecuente que los docentes se declaren abiertamente comunicativos en su orientación o enfoque, pero que en sus prácticas de clase usen actividades propias del *grammar-translation* o de la TPR, como ya lo han demostrado estudios como el de Chaves y Hernández Gaviria (2013) o los análisis curriculares en las escuelas de Cali (Mayora y Gutiérrez, 2019).

Revisión de la literatura sobre el PNB

Desde la emisión del PNB por el Gobierno central colombiano en 2005, se han publicado artículos de reflexión y de investigación para analizar esta política educativa para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el país. En los párrafos siguientes nos concentramos en categorías referidas a aspectos relacionados con el proyecto de Acompañamiento a las IEO que se reporta en este libro.

Condiciones para la implementación

Esta es tal vez la categoría de mayor discusión sobre el PNB e incluye, entre otros aspectos, la enseñanza del inglés en primaria, los recursos, el tiempo de instrucción y el contexto inmediato de la enseñanza, tanto en la ruralidad como en la zona urbana. Desde el inicio del PNB e incluso antes (Cárdenas Ramos, 2001), se problematizó la regulación sobre la enseñanza del inglés en el nivel de primaria. La legislación colombiana asigna la enseñanza de las distintas áreas del currículo a los licenciados en educación básica (Resolución 09317 de 2016), de manera que, en general, no se cuenta con maestros que tengan competencias en inglés para este nivel educativo. Chaves y Hernández Gaviria (2013), Cárdenas y Miranda (2014), Bastidas *et al.* (2015), Cárdenas *et al.* (2015), Correa y González (2016), y Sierra Piedrahita y Echeverry Sucerquia (2020), entre otros, han discutido la necesidad de contar con docentes con la base de conocimiento necesaria para la enseñanza

del inglés en primaria y la injusta responsabilidad que se le asigna a maestros que no han sido preparados para ello. Olaya-Mesa y Mora (2023) plantean en su investigación esta preocupación entre los docentes de primaria: «Los participantes en este estudio no conocían nada sobre adquisición de lenguas, evaluación formativa, aprendizaje basado en tareas y proyectos, CLIL, entre otras estrategias [que se pueden] incluir en la práctica docente diaria» (p. 126. Traducción propia).

Otro aspecto de las condiciones de implementación que obstaculiza la enseñanza del inglés en los colegios, especialmente oficiales, es la limitada disponibilidad de recursos. Autores como Miranda y Echeverry (2010), Cárdenas y Miranda (2014), Correa *et al.* (2014) y Miranda *et al.* (2016) han señalado el papel que juegan los recursos en la enseñanza de lenguas y cómo los docentes acuden a distintas estrategias para solventar esta dificultad, por ejemplo, «sacar plata de su propio bolsillo» (Correa *et al.*, 2014, p.111). La literatura resalta la precariedad en los tiempos de instrucción que se asigna a la enseñanza del inglés en las instituciones oficiales. Sánchez Solarte y Obando Guerrero (2008) advierten que las horas asignadas para la enseñanza del inglés son demasiado reducidas para lograr los aprendizajes esperados en la política, mientras que Miranda *et al.* (2016) corroboraron que, en general, los estudiantes de IEO están expuestos al inglés «a goteo» (p. 84): durante solo 2,5 horas a la semana durante la vida escolar. Adicionalmente, Guerrero (2010) y Correa *et al.* (2014) señalan que el tiempo escaso de instrucción limita los aprendizajes. Un agravante de esta situación es la serie de interrupciones que sufren las clases de inglés durante el año escolar, que termina reduciendo aún más la capacitación (Miranda, 2018). Entre otros aspectos, las interrupciones de las clases se deben a reuniones o jornadas de trabajo profesoral (citadas por la institución o por las secretarías de educación), marchas o manifestaciones políticas, paros del magisterio —es decir, cese de actividades para

la reivindicación de derechos—, jornadas dedicadas a la práctica de la prueba Saber 11, o permisos de los docentes por distintos motivos.

Finalmente, en relación con el contexto, Cruz Arcila (2023) llama la atención sobre la enseñanza del inglés en la ruralidad, en donde los profesores se enfrentan a condiciones precarias, con problemas sociales y un ambiente hostil por la presencia de grupos armados, aunque en contexto de ciudad, las condiciones externas a la escuela también pueden ser difíciles. El estudio de Sierra Piedrahita y Echeverri Sucerquia (2020) en instituciones públicas de educación básica secundaria de Medellín concluyó que los docentes deben lidiar con diversos factores como evitar que los estudiantes terminen involucrados en problemas de drogas, pandillas, prostitución, violencia doméstica y embarazos adolescentes.

PNB, currículo para la enseñanza del inglés y acompañamiento curricular

En 2016, Miranda señaló que, en el nivel macro de la política educativa y del currículo, la perspectiva curricular del PNB está centrada en el producto. Esto significa que contiene una meta o imagen predeterminada de los resultados de la implementación de la política —en este caso es el nivel B1 de competencia— y un fin específico que es la incorporación del país en los procesos de economía global. A pesar de esto, la autora resalta el papel de los docentes en aplicar, adaptar, cambiar, ignorar o resistir las políticas oficiales, por lo cual se esperaría encontrar, en las instituciones educativas, formas distintas de apropiación.

Pérez *et al.* (2019) aseguran que en Colombia no se ha publicado mucho sobre el desarrollo del currículo de inglés en instituciones educativas. Las autoras reportan el análisis del currículo de doce colegios en Barranquilla y Cartagena, en el marco de un proyecto de las autoridades educativas locales con una universidad de la región para la implementación del PNB. Los documentos curriculares analizados incluyeron el PEI, el

programa de inglés, los *syllabus* o programas de los cursos, las políticas de evaluación y los resultados de la prueba Saber 11 de los últimos tres años. Los resultados del análisis curricular mostraron que todas las instituciones usaban consistentemente los EBCI como el programa de inglés institucional y como base para su alcance y secuencia. Sin embargo, por lo general, las IEO no incorporaban las guías curriculares de la política lingüística. De hecho, de las doce IEO, solo una contaba con un PEI que establecía una relación coherente entre los enfoques de enseñanza y aprendizaje, y las pautas establecidas por el MEN.

En Cali, Mayora y Gutiérrez (2019) analizaron el currículo de inglés de veintiocho IEO a través de los PEI, los planes de área y los planes de aula en el marco del proyecto de la SEM con la Universidad del Valle para el Acompañamiento curricular a IEO de la ciudad en el año 2017. Comúnmente, los resultados revelaron poca visibilización del inglés en los documentos institucionales, incipiente articulación de las guías curriculares del MEN y limitada articulación entre los niveles de primaria y secundaria, al igual que escasa transversalidad entre las áreas y baja intensidad horaria. Entre las IEO que incorporan documentos de la política oficial en su planeación curricular, se encontró el uso de los EBCI en el nivel de primaria, secundaria y media, y los DBA en estos dos últimos niveles.

Otra investigación sobre el currículo de inglés en Cali se centró en el análisis de los PEI, los planes de área y los planes de aula de cuatro IEO de la ciudad, en el marco del mismo convenio entre la SEM con la Universidad del Valle para el Acompañamiento curricular a IEO en 2017. En su artículo, Marmolejo y Mayora (2020) presentan cada caso de manera individual, a partir de lo cual establecen conclusiones, entre ellas, la desarticulación e inconsistencias en la planeación curricular y la falta de armonización con propuestas educativas más actuales. Retomando las voces de los docentes, los autores también advierten sobre el exceso de documentos guía para el currículo de la

política educativa oficial, en ocasiones incompatibles, lo cual confunde el trabajo de los maestros.

A su vez, Miranda (2021) revela la manera en la que en una institución educativa oficial en grado 11° se apropia la política ante la dicotomía que ejerce la preparación para la prueba Saber 11. Si bien los EBCI son el referente de la planeación curricular, los docentes omiten los estándares de expresión oral (monólogos y conversación); esto obedece a que mientras por un lado la política oficial promueve prácticas más comunicativas en el aula, por el otro también evalúa las metas con Saber 11, que no incluye habilidades orales. Como consecuencia de esta contradicción, los docentes establecen ajustes a su planeación curricular, privilegiando los conocimientos gramaticales, el vocabulario y la lectura que serán fundamentales para la prueba, y posterior a esta retoman prácticas que consideran comunicativas, pero que siguen favoreciendo la gramática.

Resultados de la prueba Saber 11

Es claro que los resultados en el componente de inglés de la prueba Saber 11 no han sido los esperados en Colombia. En su estudio sobre bilingüismo, Sánchez Jabba (2012) reveló que entre 2007 y 2010, entre el 50% y el 60% de los estudiantes próximos a graduarse de grado 11° no alcanzaron el nivel A1, y que solo entre el 1% y el 2% de los estudiantes tenían el nivel B1 esperado en las metas del PNB. En el estudio que publicó el año siguiente, el mismo autor corroboró que las instituciones educativas oficiales obtenían resultados significativamente menores que las instituciones educativas privadas (Sánchez Jabba, 2013).

Los niveles básicos en la prueba Saber 11 se repiten en Medellín. Usma (2015) halló que el 81,6% de los estudiantes en esta ciudad obtuvo A1 o A-, mientras que 10,2% alcanzó el nivel B1. De acuerdo con el autor, el estrato socioeconómico es un gran predictor para la prueba: los estudiantes de estratos bajos obtienen resultados más bajos que sus pares de estratos altos.

En la costa Caribe, Pérez *et al.* (2019) identificaron que el 58% de los estudiantes tuvieron resultados de A- y el 25% alcanzó el nivel B1; las investigadoras reportan que los estudiantes parecen no estar avanzando de forma significativa en sus aprendizajes, a pesar de la política lingüística.

En Cali, Alonso *et al.* (2012) encontraron que en los resultados de la prueba Saber 11 del año 2010, únicamente el 7,3% de los estudiantes obtuvo nivel B1 o superior, y que había un gran número de jóvenes con niveles de A- (12210 estudiantes de un total de 23 123). En una publicación más reciente, Alonso *et al.* (2017) identificaron un avance «modesto» (p. 54) en los niveles B1 y B+ de los estudiantes del grado 11°, al pasar de 5,4% en 2009 al 10,3% en 2014. Aunado a lo anterior, Miranda (2018) encontró diferencias en los resultados de una IEO focalizada (IEMZ) y otra no focalizada (IEL). Como se observa en la Figura 1, el porcentaje de estudiantes que obtuvieron B1 y B+ es más alto en un 8% en la IEO focalizada; además, los niveles Pre-A1 y A1 de la IEO focalizada se encuentran en un porcentaje del 23% menor que en la IEO no focalizada, lo cual sugiere que la dotación de recursos por el MEN en el marco de la estrategia de focalización tiene algún efecto en los resultados de la prueba.

Gutiérrez y Mayora (2021) indagaron por el efecto de las políticas nacionales y locales sobre los resultados de inglés de la prueba Saber 11 en instituciones públicas e incluyeron variables como el desempeño en la sección de lectura crítica de la misma prueba. Este estudio evidenció que los estudiantes no han logrado desarrollar competencias en lectura crítica en español y predominan competencias para la recuperación de información y las inferencias locales. Los autores reafirman la crítica del desconocimiento de la lengua materna y otras lenguas nacionales en pro del fortalecimiento de la lengua extranjera al destinar recursos y estrategias a una noción errada de bilingüismo, y afirman que si desde las políticas

nacionales se hicieran esfuerzos para fortalecer la lectura en la lengua materna, no solo se obtendrían mejores resultados en estas habilidades, sino también en la competencia comunicativa en la segunda lengua.

Otro aspecto para considerar sobre el resultado de la prueba de Estado lo plantea Miranda (2021) con respecto a la presión que ejerce el resultado de la evaluación. De acuerdo con su estudio, Saber 11 se percibe por los estudiantes como determinante de su futuro, dado que los puntajes

obtenidos otorgan o impiden el acceso a la universidad pública. En forma similar, las instituciones son conscientes de que los resultados de la prueba Saber 11 las posicionan en los *rankings* educativos.

Las orientaciones teóricas introducidas en este capítulo, así como la revisión de la literatura enmarcan la investigación sobre el análisis del Acompañamiento curricular a IEO de Cali. En el capítulo siguiente presentamos la metodología que se implementó en el estudio.

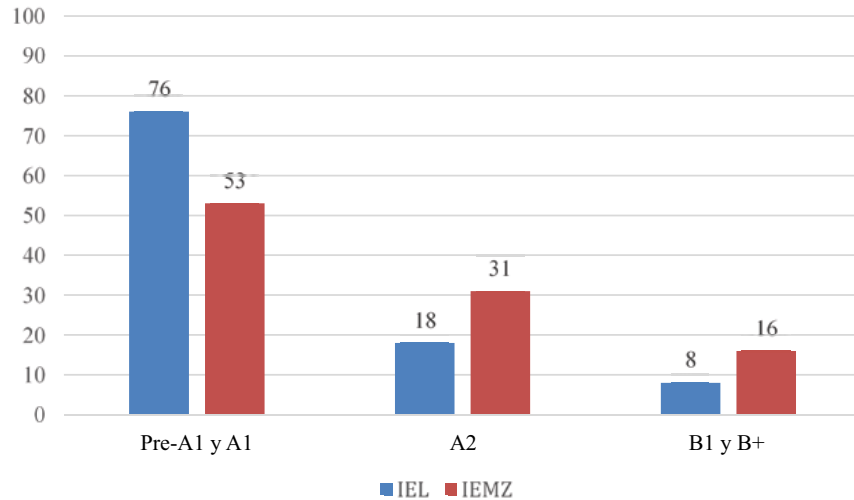


Figura 1. Resultados del componente de inglés en la prueba Saber 11 en dos IEO de Cali

Fuente: Miranda (2018, p.247).